

## **KONTRASTIVE SPRACHWISSENSCHAFT UND FEHLERANALYSE**

**Von GERHARD NICKEL**

Zwischen kontrastiver Sprachwissenschaft und Fehleranalyse besteht zweifellos ein Zusammenhang. Für einige angewandte Linguisten jedoch, besonders in England, ist dieser Konnex so eng, daß sie eine Gleichsetzung vornehmen. Ein solches Verfahren kann sicherlich keinen Anspruch auf Richtigkeit erheben, da die kontrastive Sprachwissenschaft auch Probleme behandelt, die in keinerlei Beziehung zur Fehleranalyse stehen (z.B. typologische Vergleiche). Ferner muß darauf hingewiesen werden, daß es Fehler gibt, die nicht auf kontrastiver Basis zu erklären sind. Wollte man es dennoch versuchen, so müßte der Begriff 'kontrastive Sprachwissenschaft' soweit expandiert werden, daß sie letztlich für alle Fragen zuständig ist, die sich beim Erlernen einer Fremdsprache ergeben. Eine solche weitgehende Definition wiederum würde aber kaum zum Nutzen der ohnehin in ihrem Werte umstrittene Disziplin sein. Die Ausweitung des Definitionsbereiches läßt sich dadurch vermeiden, daß man in der Fehleranalyse eine Komplementierung der kontrastiven Linguistik erblickt, die so eine Möglichkeit der Verifizierung bzw. Falsifizierung ihrer Voraussagen und Erklärungen erhält.

Die kontrastive Sprachwissenschaft ist ohne Fehleranalyse sehr wohl denkbar, nicht aber umgekehrt. Für den Praktiker hingegen wird ein Verzicht auf letztere kaum in Betracht kommen, da er nicht auf den Abschluß langwieriger Systemvergleiche von zwei Sprachen warten kann und somit auf den Abkürzungsweg, den die Fehleranalyse bietet, angewiesen ist. In diesem Sinne wurde schon von jeher kontrastive Sprachwissenschaft betrieben, die aber infolge des Fehlens einer genügenden Systematik entsprechender Untersuchungsmodelle expliziter Art entbehrte.

Aufgrund vieler Publikationen und Veranstaltungen hat die kontrastive Linguistik heute einen solchen Stand erreicht, daß sie zur Selbstverständlichkeit geworden ist und schon wieder infrage gestellt werden kann. Daß sie erneut diskutiert wird, ist ein durchaus gesunder Prozeß, der eine Entwicklung verhindern soll, die einseitig und in Überschätzung der Einwirkungsmöglichkeiten vor sich geht, da der Fremdsprachenunterricht keineswegs nur linguistische Voraussetzungen hat und nicht ausschließlich kontrastive Merkmale berücksichtigen kann. Auf diese Problematik wurde mehrfach hingewiesen<sup>1</sup>. Gleichzeitig muß an dieser Stelle daran erinnert werden, daß die Angewandte Kontrastive Sprachwissenschaft in erster Linie die Modifizierung von globalem Lehrmaterial und seine Adaptierung an nationalsprachliche Verhältnisse zum Ziel hatte. Vom Lehrer forderte sie eine genaue Kenntnis der Ausgangssprache. Sie sollte jedoch nie dazu dienen, eine vollkommen neue Unterrichtsmethodik zu begründen. Die genannten Kriterien sind heute weitgehend erfüllt. Damit hat die kontrastive Sprachwissenschaft angewandter Prägung in kurzer Zeit mehr vollbracht, als man zunächst erhoffen konnte.

Das Gebiet der Fehleranalyse bildet heute aus mehreren Gründen den Mittelpunkt des Interesses innerhalb der angewandten Sprachwissenschaft. Auch das Stuttgarter Projekt für Angewandte Kontrastive Sprachwissenschaft (PAKS), das von der Stiftung Volkswagenwerk gefördert wird, befaßt sich mit diesem Zweig der kontrastiven Linguistik, um die z.T. theoretischen Arbeiten auf dem Gebiete der kontrastiven Sprachwissenschaft durch praktische Analysen zu verifizieren. Der diagnostische Wert einer solchen Untersuchung ist relevant für den Lehrer, den Lehrbuchautor, den Programmierer und den Curriculum-Verantwortlichen.

Während englische Linguisten wie M.A.K. Halliday u.a. bei ihren Fehleranalysen die Quellenfrage ausschließen und rein linguistische Beschreibungen vornehmen, sind m.E. neben der sprachlichen Ebene auch die Fehlerquellen zu berücksichtigen<sup>2</sup>. So machen sich in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts interstrukturelle (= interlinguale) Fehler in großem Ausmaß bemerkbar. Ob dies nun unbewußte Interferenzen sind, oder ob es sich dabei um einen systematischen Einsatz muttersprachlicher Strukturen an den Stellen handelt, an denen das Wissen

in der Fremdsprache noch nicht ausreichend ist, wie es z.B. S.P. Corder annimmt<sup>3</sup>, ist letztlich irrelevant. Faktum ist, daß während der Aufbauphase die Muttersprache noch intensiv mitwirkt. Diese Phase im Fremdsprachenunterricht und das Interferenzphänomen stehen hier in unmittelbarem Zusammenhang. Aber selbst in späteren Lernstadien ist diese Erscheinung noch sehr ausgeprägt. Das wird nicht nur beim mündlichen Gebrauch der Sprache im Laufe einer lebhaften Diskussion oder Konversation, sondern auch bei schriftlichen Tests deutlich, wenn im Rahmen eines Essays, Aufsatzes oder einer Nacherzählung ein lebendiges Engagement verlangt wird. Insofern sind kleinere Übersetzungstexte oder Auswahltests, die sich mit bestimmten lexikalischen oder grammatikalischen Teilgebieten beschäftigen, oft weniger schwierig als Testgattungen, die Emotionen implizieren. Das bedeutet auch, daß letztere Testarten den Sprachstand genauer wiedergeben als erstere<sup>4</sup>.

Überwiegt nun zu Beginn die Zahl der interstrukturellen Fehler, so sollte jedoch nicht davon ausgegangen werden, daß sie die einzigen sind. Sobald weitere Zielsprachen gelernt werden, ergibt sich ein Mischungsverhältnis innerhalb des Zielsprachenpools, was wohl auf die psychologische Grundhaltung zurückzuführen ist, daß sich ein Sprecher dann vor die Alternative gestellt sieht: Muttersprache oder Fremdsprachen. Diese Opposition ist stärker als solche innerhalb des Fremdsprachenbereiches. Das gilt vor allem beim Erwerb von verwandten Zielsprachen. Auch in diesem Fall liegen Interferenzen vor, die aber zielsprachlichen Charakter haben und nicht im eigentlichen Sinne als kontrastiv anzusehen sind. Bei einer zweiten Zielsprache kann es zu Anfang der Lernphase durchaus dazu kommen, daß diese Fehlerart gegenüber den muttersprachlichen Interferenzen überwiegt. Es sei in diesem Zusammenhang nur an die Unsicherheit erinnert, die beim Erlernen des Französischen entsteht, wenn Englisch als erste Fremdsprache gelernt wurde oder umgekehrt: *périphérique* vs. *peripheral*.

Einen entscheidenden Anteil an den Fehlleistungen haben daneben die intrastrukturellen Fehler, die darauf zurückgehen, daß die grammatischen Daten der neuen Zielsprache noch nicht genügend gefestigt sind und deswegen, häufig unabhängig von der Ausgangssprache, miteinander vermischt werden. Als Illustration dieses Vorgangs kann folgendes Beispiel dienen.

Norwegische Kinder dehnten oft die Regeln für die Wortstellung im deutschen Hauptsatz später auch auf den Nebensatz aus, obwohl in ihrer eigenen Sprache hinsichtlich der Wortstellung derselbe Unterschied zwischen Haupt- und Nebensatz besteht wie im Deutschen. Bei denjenigen, die Englisch gelernt hatten, konnte angenommen werden, daß vielleicht englischer Einfluß dafür maßgebend sein könnte. Viel näher liegt aber die Vermutung, daß es sich hier um eine intrastrukturelle Mischung handelt, da die Wortstellung im Hauptsatz besonders gründlich und sehr frühzeitig als Satzmuster eingedrillt worden war und nun im Gedächtnis so fest haftete, daß auf dem Wege einer Übergeneralisierung, die typisch für diesen Lernprozeß ist, eine solche Konstruktion auf andere Bereiche angewandt wurde. Dieses Analogieverfahren arbeitet in Form von sprachhypothetischen Schritten und gehört zu dem normalen Aufbauprozeß innerhalb des muttersprachlichen Lernprozesses. S.P. Corder kennt ähnliche Beispiele für das Englische. Vor allem Angehörige solcher Sprachen, in denen kein Artikel existiert, tendieren dazu, das ziemlich früh gelernte pattern *she is a teacher* auch auf die Konstruktion *\*she is a beautiful* zu übertragen. Bei unrichtigem Gebrauch des deutschen Artikels und fehlerhafter Tempus- und Aspektsetzung sind solche Erscheinungen ebenfalls anzutreffen.

Welche Haltung wird nun gegenüber dem Fehler eingenommen?

Der Lernpsychologe sieht in der Fehlleistung des Schülers einen normalen Prozeß, der ihm Aufschlüsse über die Lernfortschritte gibt. In Anbetracht der Tatsache, daß das Wissen über Lernpsychologie gering ist, besteht heute Fehlern gegenüber, besonders wenn sie systematischer Art sind, eine beachtliche Aufgeschlossenheit.

Wurde früher vom *trial-and-error*-System positiv gesprochen, so überwog doch letztlich die negative Komponente in der Beurteilung des Fehlers, während sich jetzt immer mehr der Standpunkt durchsetzt, daß sowohl beim muttersprachlichen als auch beim fremdsprachlichen Lernen die Fehlleistung ein Teil des Lernprozesses ist, zumal der ganze Vorgang nicht linearer, sondern eher zyklischer Natur ist und dabei das Durchlaufen von Fehlerzyklen ein durchaus üblicher Prozeß ist.

Die im Englischen übliche Unterscheidung zwischen *errors* und *mistakes* im Sinne von Kompetenz- und Performanzfehlern ist m.E. zu künstlich, als daß sie aufrechterhalten werden könnte. Eine Übertragung auf das Deutsche dürfte auch kaum durchführbar sein. In einem großen Bereich der anglo-amerikanischen Literatur zur angewandten Sprachwissenschaft wird dem wichtigeren Kompetenzfehler (*error*) ein gewichtiger Aussagewert hinsichtlich des Lernprozesses zugemessen. Er soll sich auch gegenüber der Kategorie *mistake* durch stärkere Systemhaftigkeit abheben. Abgesehen davon, daß es bis heute noch nicht gelungen ist, Kompetenz und Performanz klar gegeneinander abzugrenzen und im Fremdsprachenunterricht ohnehin die Performanz im Vordergrund steht, gibt es kaum einen Fehler, dem nicht ein System zugrundeliegt<sup>5</sup>.

Bei der Einstellung gegenüber dem Fehler zeigt sich, daß diejenigen, die einst annahmen, daß der Fremdsprachenprozeß analog dem muttersprachlichen verlief, letztlich doch nicht ernsthaft an diese Ähnlichkeit glaubten. Denn während dem Fehler innerhalb des muttersprachlichen Aufbauprozesses von vornherein ein positiver Stellenwert eingeräumt wurde, war die Haltung gegenüber der Fehlleistung im Fremdsprachen-Lernprozeß meistens von Ungeduld, persönlicher Enttäuschung und ähnlichen Gefühlen bestimmt<sup>6</sup>. Wäre die Gleichschaltung beider Vorgänge tatsächlich angestrebt worden, dann hätte auch von Anfang an der positive Aufbauwert des Fehlers berücksichtigt werden müssen.

Bei der Fehlerbewertung spielt die Quellenfrage wiederum eine nicht geringe Rolle. Ohne Zweifel ist ein Fehler zum großen Teil im pädagogischen Raum verankert. Der Lehrer hat nach verstärkter und langer Durchführung von bestimmten Übungen natürlich ein Recht darauf, selbst irrelevante Phänomene in den Vordergrund zu stellen und sie im Falle eines Fehlers entsprechend zu bewerten<sup>7</sup>. Interferenzfehler auf kontrastiver Grundlage sollten jedoch während der Anfangsphase trotz der Zielsetzung, Fremdsprache und nicht Muttersprache zu lernen, gewissermaßen als 'Naturvorgänge' nicht so schwer bewertet werden, wie es oft noch der Fall ist<sup>8</sup>. Natürlich werden bei fortlaufender Progression diese 'Germanismen', 'Gallizismen', 'Anglizismen', etc. immer strenger geahndet werden müssen. Grundsätzlich wird aber zu entscheiden sein, ob Grammatikfehler – wie es meistens geschieht –

unnachsichtiger als lexikalische zu bewerten sind. Für die Grammatik spricht, daß sie ein begrenztes System darstellt, mit dessen Grundelementen sehr viel Neues produziert werden kann, gegen die lexikalische Unterschätzung kann eingewendet werden, daß der Informationswert meistens an lexikalische Träger gebunden ist und auch im muttersprachlichen Lernprozeß lexikalische Einheiten vor grammatischen rangieren.

Die kommunikative Seite der Sprache ist ein weiterer Faktor, der in eine Bewertung einbezogen werden muß. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob im Rahmen der Veranstaltungen der Goethe-Institute im Ausland nicht stärker auf dieses Element geachtet werden sollte. Besonders aber bei Sprachkursen für Gastarbeiter müßte die Kommunikation die erste Stelle im Unterricht einnehmen, da dieser Personenkreis wohl kaum ein Interesse an literarischem oder gepflegtem Deutsch haben dürfte.

Der Frage der Norm und des Registers ist in diesem Zusammenhang ebenfalls Beachtung zu schenken. Da man sich der soziologischen Aspekte der Sprache noch nicht voll bewußt ist und die verschiedenen funktionalen Varianten innerhalb des Gesprochenen und Geschriebenen nicht deutlich erkennt, fällt die Beurteilung oft zu streng aus. Diese Unnachsichtigkeit findet sich bei nicht muttersprachlichen Lehrern häufiger als bei muttersprachlichen, weil deren Wissen um die Weite der Möglichkeiten im allgemeinen umfassender ist. Der fremdsprachliche Lehrer dagegen, der die Sprache über bestimmte enge Normenwege lernte, vertritt aufgrund der Distanz zum Land der Zielsprache in vielen Fällen noch archaisierende Tendenzen.

Es zeigt sich also, daß die Fehlerbewertung die Berücksichtigung einer Reihe von Merkmalen erfordert. Diese sollten in einer Matrix zusammengestellt werden. Ihre hierarchische Anordnung wird freilich je nach Zielsetzung, Altersgruppe, Lernphase und anderen Gesichtspunkten verschieden auszusehen haben. Eine Beziehung zwischen Schwierigkeitsgrad und Bewertung müßte aber in jedem Falle bestehen<sup>9</sup>.

Um eine Objektivierung der Leistungsmessung im nationalen und supranationalen Rahmen wenigstens z.T. zu erreichen, sollten einige Parameter erstellt werden, die nach gründlicher Diskussion in der Praxis vielleicht zu einer größeren Einheitlichkeit bei der Fehlerbewertung

führen könnten. Des weiteren wäre eine übereinstimmende Auffassung hinsichtlich solcher Termini wie 'Elementargrammatik' dringend erforderlich<sup>10</sup>. Zu diesem Zweck müßte ein echter Elementarkatalog geschaffen werden, den es m.W. noch für keine Sprache gibt.

Der am schwächsten entwickelte Bereich innerhalb der Fehleranalyse ist nach wie vor die Fehlertherapie. Während im englischsprachigen Raum sehr viel auf dem Sektor des *remedial teaching*, wenn auch oft auf unsystematische Weise, gearbeitet worden ist, fehlen bei uns noch ausführliche Untersuchungen. Hier müßte z.T. aus dem reichen Reservoir der Auslandslehrer geeignetes Erfahrungsmaterial gesammelt und nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet werden. Die Methode der Übertreibung stellt bei dieser Therapie einen wichtigen Faktor dar. In diesem Zusammenhang ist jedoch vor der Gefahr einer Übergeneralisierung zu warnen. Ihr kann aber durch gutes und eindeutiges Beispielmaterial und die Verwendung des kognitiven Elements, das vor allem beim Erwachsenenunterricht eine größere Relevanz besitzt, als bisher angenommen, vorgebeugt werden.

Die Ergänzung von Fehleranalyse und Angewandter Kontrastiver Sprachwissenschaft wird durch die eben beschriebenen Wechselbeziehungen klar manifestiert. Während die kontrastive Linguistik allein zu stark theoretisch ausgerichtet wäre, würde eine selbständige Fehleranalyse Unrichtiges nur oberflächlich betrachten, ohne dabei die tieferen Ursachen zu ergründen. Praxis und Theorie begegnen sich also in einer sehr glücklichen Kombination.

#### Anmerkungen

- 1 J.E. Alatis, ed., Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Monograph Series on Languages and Linguistics, 21 (Washington, D.C. 1968). Vgl. auch G. Nickel, ed., Papers in Contrastive Linguistics (Cambridge, 1971) und G. Nickel und K.H. Wagner, Contrastive Linguistics and Language Teaching, in: IRAL 6 (1968), S. 253 ff.
- 2 Vgl. PAKS-Arbeitsbericht 5 (Juli, 1970); G. Nickel, Grundsätzliches zur Fehleranalyse, ebd., S. 6 f. und ders., ed., Angewandte Sprachwissenschaft und Unterrichtspraxis, Bd. 1: Fehlerkunde (Berlin, 1971).

- 3 S.P. Corder, The Significance of Learners' Errors, in: IRAL 4 (1967).
- 4 Vgl. G. Nickel, Contrastive Linguistics and English Language Testing, in: Proceedings of the South East Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) Conference (Singapore, 1971).
- 5 Wegen anderer Meinungen vgl. u.a. S.P. Corder (Anm. 3) und L. Dusková, On Sources of Errors in Foreign Language Learning, in: IRAL 7 (1969).
- 6 E. Leisi, Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung im Englischen, in: MADNV (1960), S. 137.
- 7 W. Tiggemann, Traditionelle Unterweisungsformen und Sprachlaborarbeit, in: Praxis 1 (1970).
- 8 Vgl. Th. Deimel, Zur Korrektur und Bewertung neusprachlicher Arbeiten (Dortmund, 1961).
- 9 Zum Schwierigkeitsgrad vgl. G. Nickel, Variables in a Hierarchy of Difficulty, in: Working Papers in Linguistics (University of Hawaii, Honolulu 1971).
- 10 Vgl. ders., Grundsätzliches zur Fehleranalyse, S. 23.